


Seção Temática: Crianças, infâncias e processos socializadores: perspectivas de investigação

Entrelaçamentos de gênero e étnico-raciais nas interações de pares de um grupo de meninas e meninos na Educação Infantil


Gender and ethnic-racial interweavings in peer interactions of a group of girls and boys in Early Childhood Education

Entrelazamientos de género y étnico-raciales en las interacciones entre pares de un grupo de niñas y niños en la Educación Infantil


Lucilene Morais Agostinho*

 <https://orcid.org/0009-0008-6921-4572>

Márcia Buss-Simão**

 <https://orcid.org/0000-0001-6076-0640>

Sandro Vinicius Sales dos Santos***

 <https://orcid.org/0000-0002-9666-3639>

Resumo: Neste artigo, analisam-se os entrelaçamentos de gênero e étnico-raciais nas interações de crianças entre 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil, tendo como questão central: Como as crianças vivenciam os processos de socialização (entre os pares e na companhia de adultos) nos entrelaçamentos da construção das identidades de gênero e étnico-raciais? Com base em uma observação participante, com registros escritos, fotográficos e filmicos, realizada com um grupo de 11 meninas e 14 meninos de uma instituição pública de Educação Infantil, identificou-se que elas/eles ora reproduzem e legitimam preconceitos apreendidos socialmente, ora se mostram inventivas e criativas, resistindo e superando a produção de estereótipos e preconceitos étnico-raciais e de gênero. Por meio de suas ações, as crianças contribuem para tensionar as estruturas sociais no que tange ao racismo e às desigualdades de gênero, legitimando e/ou refutando a manutenção dos privilégios da branquitude e promovendo a transposição das *fronteiras intergênero*.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações de gênero. Relações étnico-raciais.

Abstract: This article analyzes gender and ethnic-racial interweavings in the interactions of children aged 4 to 5 in Early Childhood Education, focusing on the central question: How do children experience the processes of socialization (among peers and in the company of adults) within the interweavings of constructing gender and ethnic-racial identities? Based on participant observation, with written,

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <morais.lucilene@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: <marcia.buss.simao@gmail.com>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <sandrovsantos@gmail.com>.

photographic, and filmed records, conducted with a group of 11 girls and 14 boys in a public Early Childhood Education institution, it was found that they sometimes reproduce and legitimize socially learned prejudices, while at other times they show inventiveness and creativity, resisting and overcoming the production of ethnic-racial and gender stereotypes and prejudices. Through their actions, the children contribute to challenging social structures regarding racism and gender inequalities, legitimizing and/or rejecting the maintenance of privileges of whiteness and promoting the crossing of *intergender boundaries*.

Keywords: Early Childhood Education. Gender relations. Ethnic-racial relations.

Resumen: En este artículo se analizan los entrelazamientos de género y étnico-raciales en las interacciones de niñas y niños de entre 4 y 5 años en la Educación Infantil, teniendo como pregunta central: ¿Cómo viven los procesos de socialización (entre pares y en compañía de adultos) en los entrelazamientos de la construcción de las identidades de género y étnico-raciales? A partir de una observación participante, con registros escritos, fotográficos y filmicos, realizada con un grupo de 11 niñas y 14 niños de una institución pública de Educación Infantil, se identificó que a veces reproducen y legitiman prejuicios adquiridos socialmente, mientras que en otras ocasiones se muestran inventivos y creativos, resistiendo y superando la producción de estereotipos y prejuicios étnico-raciales y de género. A través de sus acciones, las niñas y los niños contribuyen a tensionar las estructuras sociales en lo que respecta al racismo y a las desigualdades de género, legitimando y/o refutando el mantenimiento de los privilegios de la blanquitud y promoviendo la transposición de las *fronteras intergénero*.

Palabras clave: Educación Infantil. Relaciones de género. Relaciones étnico-raciales.

Introdução

No presente artigo, analisamos os entrelaçamentos dos processos de socialização de gênero e étnico-racial de crianças entre 4 e 5 anos de idade em um contexto de Educação Infantil. Buscamos, nas linhas que se seguem, compreender os modos como as crianças constroem identidades de gênero e étnico-raciais nas tramas relacionais cotidianas que vivenciam entre si e na relação com adultos responsáveis pelas ações de cuidado e educação.

Nos últimos anos, é notório, no contexto brasileiro, o crescimento de pesquisas realizadas na área da Educação, por meio da expansão de Programas de Pós-Graduação, em especial aquelas que objetivam compreender os contextos de educação e cuidados destinados às crianças, desde bebês. Essas investigações, nos últimos 30 anos, vêm dialogando com o campo dos *Novos Estudos Sociais da Infância*. Assim, propagam-se, atualmente, publicações de teses, dissertações e artigos científicos voltados para diferentes áreas da Educação e que visam compreender como as crianças constroem processos de significação do real (Sarmiento, 2005).

Segundo Coutinho (2016), apesar de existirem desde o século XIX, os *Estudos Sociais da Infância* se destacam, na atualidade, por apresentarem duas especificidades: a interdisciplinaridade e uma maior incidência nas Ciências Sociais e Humanas. Em função disso, a autora, ao recorrer às proposições de Gunilla Halldén (2005 *apud* Coutinho, 2016, p. 763), sugere empregar a denominação “Novos Estudos Sociais da Infância”. Neste texto, utilizaremos, indiscriminadamente, as duas denominações para designar esse campo, sem, contudo, desconsiderar o caráter interdisciplinar e as convergências que estabelece com as Ciências Sociais e Humanas.

Nesse conjunto de estudos, orientado por um paradigma de investigação que toma meninas e meninos como depoentes empíricos, capazes de falar sobre suas experiências sociais por seus próprios méritos (Alderson, 2008; Buss-Simão, 2014; Prout; James, 1997), emerge um contíguo de pesquisas que busca aproximação com a perspectiva das crianças, com vista a investigar as relações étnico-raciais por elas estabelecidas no contexto da Educação Infantil. De um lado, essas pesquisas objetivaram compreender as manifestações e significações elaboradas pelas crianças com relação

às diferenças étnico-raciais e corporais (Agostinho, 2024; Andrade, 2020; Farias, 2016; Moura, 2020; Pires, 2020; Santos, 2020). De outro lado, estudos sobre as relações de gênero nos primeiros anos de vida também são profícuos no campo dos *Novos Estudos Sociais da Infância* (Buss-Simão, 2012, 2013; Ferreira; Conceição, 2025; Finco, 2016; Gobbi, 2016; Salgado, 2012; Santos, 2017, 2018; Vianna; Finco, 2009). Ressaltamos, no entanto, que ainda são escassos os estudos que entrelaçam a construção da identidade étnico-racial com as apropriações das relações de gênero pelas crianças nos primeiros anos de vida (Agostinho; Buss-Simão, 2024; Chaves; Finco, 2024; Gaudio, 2013; Silva, 2024).

Virgínia Morrow (2006) afirma que, no âmbito da sociologia inglesa, com exceção da pesquisa no campo educacional (que, assim como no Brasil, paulatinamente vem ascendendo o quantitativo de investigações), pouca atenção tem sido desferida às crianças no que concerne à construção de suas identidades de gênero e à articulação com diferentes dimensões identitárias, tais como étnico-racial, religiosa e de classe social (Morrow, 2006). Para a autora, as pesquisas sociológicas, ao buscarem demonstrar certa regularidade nas experiências de gênero de meninas e meninos, correm o risco de cair no erro da generalização, isto é, da universalização de discursos sobre as experiências de gênero produzidas e vivenciadas por meninas e meninos. Para Morrow (2006), as categorias constituintes das identidades, tais como classe social, idade, etnia-raça e religião, se articulam, influenciando as infâncias das crianças e, conseqüentemente, as identidades de gênero. Segundo a autora:

Trabalhos sociológicos recentes que enfatizam a agência das crianças, a importância do contexto social e a diversidade de experiências das crianças em relação às questões de gênero, começaram a ajudar a resolver algumas destas falhas, mas ainda há uma tendência em algumas das pesquisas de generalização, sobre “todos os meninos” e “todas as meninas” (Morrow, 2006, p. 93).

A autora considera que os processos de diferenciação de gênero e construção de identidade começam no seio das famílias, estruturam-se e complexificam-se ao longo da vida social (Morrow, 2006). Nesse sentido, etnia-raça, classe social e religiosidade são dimensões identitárias que se articulam ao gênero para estruturar as experiências de meninas e meninos de diferentes maneiras, desde a mais tenra idade. No entanto, no âmbito das relações com os pares, as crianças criam ativamente identidades de gênero por meio de suas interações com outros, sejam elas/es mais novas/os ou mais velhas/os (Morrow, 2006; Thorne, 1993). Nessas interações, as marcas sociais de gênero, construídas pelas crianças na articulação com seus familiares, sua religiosidade, sua etnia-raça e sua classe social, são confrontadas nas relações que estabelecem com seus pares nos contextos de educação coletiva.

Seja na família ou com os pares, para Buss-Simão (2012), as diferenciações estabelecidas pelas crianças entre masculino e feminino são construídas cotidianamente com base em aspectos culturais (tanto de ordem material quanto simbólica), e não a partir da distinção de aspectos biológicos. Desde o momento do nascimento (ou até mesmo antes), a diferença entre os sexos, marcadamente biológica, ocasiona situações distintas para a vida das crianças, em que as/os adultas/os as diferenciam em dois grupos: feminino e masculino.

Para tal compreensão, é preciso diferenciar a adoção de papéis masculinos e femininos e a construção da identidade de gênero das crianças (Ferreira, 2002). Para a autora, os papéis seriam modelos padronizados ou normas arbitrárias que uma sociedade estabelece/impõe para os indivíduos, que “[...] ao definirem os seus modos de se relacionar e comportar, permitiriam a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e a responder a essas expectativas” (Ferreira, 2002, p. 3). Em contrapartida, a identidade dos sujeitos, para além da mera execução dos papéis sociais, “[...] constrói o seu sentido de pertença

por referência a múltiplas dimensões sociais como o gênero, classe social, sexo e idade, incluindo, neste caso, a sua condição institucional de pares e ‘alunos’ do JI [Jardim de Infância]” (Ferreira, 2002, p. 3).

Ao atentar para a construção das identidades de gênero das crianças, percebe-se que elas são construídas com base em relações sociais múltiplas e complexas e que, portanto, implicam negociações que permitem ora a distinção dos modelos de gênero, ora a sua articulação em tais construções. Cabe ressaltarmos que, nesse processo, o papel do adulto é crucial, pois pode ser tanto um agente impulsionador quanto constrangedor das ações, situações e vivências de gênero de meninas e meninos. Nesse sentido, as experiências de gênero das crianças são fortemente reguladas pelo olhar e, muitas vezes, pela aprovação ou não da/o adulta/o que convive com elas nos espaços sociais em que circulam cotidianamente, dentre os quais destacamos as instituições de Educação Infantil.

Desse ponto de vista, na busca por compreender como as crianças vivem esse processo, é preciso diferenciar dois aspectos distintos: o primeiro, de adoção de uma identidade de gênero; e o segundo, de negociação de *posicionamento* social quanto às noções de gênero. Buss-Simão (2012) afirma que o primeiro aspecto ocorre entre os 2 e os 3 anos de idade, ou seja, nessa faixa etária, as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um gênero. Não obstante, nessa idade, mesmo tendo iniciado a construção de uma identidade de gênero, as crianças ainda estão longe de ter uma noção do *posicionamento* social inerente ao pertencimento a determinado gênero. Isto é, o fato de se reconhecerem como meninas ou meninos não significa que elas/eles possuam uma ideia precisa e consolidada das normas que regulam esse *posicionamento*, tampouco que ele seja único e equivalente para todas/todos.

Apesar de as crianças que frequentam instituições de Educação Infantil começarem a se organizar socialmente em termos de gênero, e de essa organização ser fundamental para que se identifiquem como meninas ou meninos, as negociações de um *posicionamento* das noções de gênero abarcam a compreensão de que, embora se considerem membros de um determinado grupo de gênero (identificando-se como meninos ou meninas), elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para os integrantes desse grupo. O conceito de *posicionamento* torna-se, desse modo, fundamental para descrever as relações sociais de gênero entre grupos de pares no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Ele possibilita compreender os modos pelos quais as crianças constroem e utilizam representações de gênero, demonstrando que são capazes de se posicionar de maneiras variadas nas relações sociais que vivenciam entre pares e com adultas/os.

Cabe ainda demarcar a relevância de que as pesquisas atentem não somente para as relações de gênero em grupos separados por sexo (*relações intergêneros*), mas também focalizem as variações e as interações dentro do mesmo grupo (*relações intragêneros*), como sugerem Buss-Simão (2012), Kelle (1997, 1999, 2000) e Thorne (1993). Essa perspectiva busca superar o dualismo existente entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de gênero são analisadas apenas em contraposição (*intergêneros*), podem desencadear ideias e suposições caricaturadas, reforçando o que é específico de um ou de outro e considerando, *a priori*, as diferenças entre gêneros mais importantes do que aquelas presentes no interior dos grupos (*intragêneros*).

Para analisar as relações inter e intragênero, torna-se fundamental focalizar outro conceito: o de *trabalho de fronteira*, que pode revelar separações e dualismos nas relações, bem como mostrar como as crianças são capazes de trabalhar culturalmente o gênero. O termo “trabalho de fronteiras” deriva da análise do antropólogo social Fredrik Barth (1969), que conceitua as relações sociais mantidas por meio de fronteiras étnicas (por exemplo, entre os sámi – ou lapões – e os noruegueses), sem diminuir o sentido que os participantes atribuem à diferença cultural e étnica.

Enquanto Barth (1969) centra-se em uma perspectiva macro, em um regime ecológico, Thorne (1993) toma o conceito emprestado e enfatiza as interações, tanto entre grupos quanto entre sujeitos de um mesmo grupo, nas quais as percepções podem ser similares nos dois casos: “[...] embora o contato, por vezes, possa enfraquecer e reduzir um sentido ativo de diferença, os grupos podem também, por meio da interatividade com o outro, fortalecer suas fronteiras” (Thorne, 1993, p. 65, tradução nossa).

Fundamentados nos *Novos Estudos Sociais da Infância* (Prout; James, 1997) e em suas interfaces com os estudos de gênero e étnico-raciais, buscamos, no presente texto, responder à seguinte questão: Como as crianças vivenciam os processos de socialização (entre os pares e na companhia dos adultos) nos entrelaçamentos da construção das identidades de gênero e étnico-raciais? Do ponto de vista metodológico, a geração de dados advém de uma observação participante com registros escritos, fotográficos e filmicos, produzidos com um grupo de 25 crianças (11 meninas e 14 meninos)¹, sendo, desse total, dez consideradas brancas, oito pardas e sete pretas, frequentando uma instituição pública de Educação Infantil brasileira, conforme dados da ficha de matrícula disponíveis na secretaria do Núcleo de Educação Infantil.

Este texto está organizado em três partes, além desta introdução. Na próxima seção, apresentamos os percursos metodológicos do estudo. Em seguida, analisamos as tensões constitutivas das relações sociais em um contexto em que, estruturalmente, um conjunto de ações, momentos e situações reforça privilégios em torno da branquitude e as formas de resistência produzidas pelas crianças nos processos de construção identitária de gênero e étnico-raciais. Na sequência, discutimos os modos peculiares como as crianças vivenciam os processos de socialização (entre os pares e na companhia de adultos/os) no entrelaçamento da construção das identidades de gênero e étnico-raciais – processos sociais que são, em essência, complexos, imbricados e, por vezes, contraditórios, dos quais emergem novas possibilidades de ser menina ou menino, bem como de vivenciar processos identitários de caráter étnico-racial. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

Contexto da pesquisa e caminhos metodológicos

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve o trabalho de campo realizado ao longo do segundo semestre de 2022 (de 22 de agosto a 14 de dezembro). O Núcleo de Educação Infantil que serviu de palco para a pesquisa atende majoritariamente crianças de famílias moradoras de diversas comunidades periféricas, localizadas em um grande aglomerado da cidade de Florianópolis, Santa Catarina (SC), constituído por significativa parcela da população negra de baixa renda.²

A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis tem avançado consideravelmente no que se refere à promoção da igualdade racial, com efeitos sobre a oferta pública de Educação Infantil. A rede possui uma *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação*

¹ A pesquisa não recebeu financiamento, mas a primeira autora teve direito à licença-aperfeiçoamento concedida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a qual possibilitou dedicação exclusiva à realização da pesquisa.

² O grupo de crianças observado era constituído majoritariamente por crianças negras advindas dessas comunidades, o que representa um contraste, pois, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Florianópolis é a capital brasileira com menor índice de população negra, representando cerca de 20% de seus habitantes (IBGE, 2022). Esses dados revelam também o entrelaçamento do pertencimento étnico-racial com a classe social.

Básica (Matriz da ERER)³, que tem como principal objetivo subsidiar as ações educativo-pedagógicas das/os profissionais docentes nos preceitos das leis. A Matriz “[...] visa traduzir o desejo de uma Rede em garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças” (Florianópolis, 2016, p. 7). No entanto, embora a Rede tenha investido em uma política de promoção da igualdade racial na Educação Infantil, ainda se observam trabalhos isolados em determinadas unidades educativas, pois há instituições e profissionais que conferem maior visibilidade à diversidade étnico-racial das crianças do que outros. Desse modo, é fundamental a “[...] articulação entre as políticas de promoção da igualdade racial com as políticas em geral dos sistemas de ensino e unidades de educação infantil, de tal forma que consigam extrapolar as ações isoladas e/ou pontuais” (Carvalho, 2013, p. 221).

Para a escolha da unidade educativa em que a pesquisa foi realizada, estabelecemos, *a priori*, os seguintes critérios: i) contemplar em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) as dimensões étnico-raciais de forma efetiva e desenvolver um trabalho coletivo sobre a temática racial; ii) reunir professoras/es e profissionais que efetivem a temática das relações étnico-raciais nas ações educativo-pedagógicas; iii) obter o consentimento das/os professoras/es do grupo observado para a realização da pesquisa; iv) contar com a presença de crianças negras na composição do grupo observado.

O Grupo 6/5⁴ pesquisado era composto por 25 crianças que, no período da pesquisa, tinham entre 4 e 5 anos de idade⁵. O grupo era constituído por 14 meninos e 11 meninas, dos quais 14 frequentavam o período integral (das 7h30 às 18h30), três apenas o período matutino (das 7h30 às 13h) e seis o período vespertino (das 13h às 18h30).

Conforme as fichas de matrícula das crianças, o pertencimento étnico-racial foi atribuído por meio de processos de heteroatribuição realizados pelas famílias quanto à cor/raça de meninas e meninos. Assim, as famílias informaram, no ato da matrícula, que dez crianças eram brancas, oito pardas e sete pretas. Portanto, nota-se que o pertencimento étnico-racial registrado segue as orientações de coletas de informações do IBGE, orientadas, no entanto, pelo princípio da heteroidentificação – isto é, a criança não realiza autodeclaração racial, já que não é ela quem define/atribui sua cor, mas sim seu responsável legal (pai, mãe ou outra figura familiar) (Rosemberg, 1996).

Considerando a necessidade de realizar uma imersão no cotidiano do grupo de Educação Infantil, com o objetivo de entender como se dão as relações entre as/os sujeitas/os quanto às dimensões étnico-raciais e de gênero, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Nesse empreendimento, utilizamos uma diversidade de instrumentos de produção de dados (observação participante, conversas com adultos e crianças), além de diferentes formas de registro (notas em caderno de campo, fotografias, gravações em áudio), uma vez que “[...] um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (Graue; Walsh, 2003, p. 127).

³ O referido documento foi construído com o objetivo de subsidiar as/os profissionais docentes no cumprimento da Lei Municipal nº 4.446/1994 (Florianópolis, 1994) e da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica.

⁴ A nomenclatura Grupo 6/5 é empregada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para designar turmas formadas por crianças de 6 e 5 anos de idade. A ordem dos números indica a predominância etária do grupo: quando há mais crianças de 6 anos, utiliza-se G6/5; quando há mais de 5 anos, G5/6.

⁵ A idade das crianças apresentadas tem como referência o mês de dezembro de 2022, último mês da pesquisa de campo.

A conjugação entre esses diferentes instrumentos de pesquisa nos permitiu uma leitura interpretativa das experiências das crianças no que concerne às tramas relacionais vivenciadas por elas no contexto da instituição de cuidados e educação – o que ratifica a relevância da triangulação de dados na pesquisa com crianças (Graue; Walsh, 2003; Rocha, 2008; Santos; Baptista, 2023). Ao analisar as relações vivenciadas pelas crianças por diferentes ângulos (instrumentos) e pela perspectiva de diferentes atores (adultos e crianças), compreendemos melhor as especificidades em torno da construção das identidades de gênero e das relações étnico-raciais, evidenciando que constituir-se criança implica um conjunto de construções sociais complexas e diversificadas. Esse processo nos permite considerar masculinidades e feminilidades, bem como branquitude⁶ e negritude, como possibilidades plurais que conferem aos seres humanos formas únicas de *ser e estar* no mundo, o que inclui, também, as próprias crianças.

Como forma de assegurar a participação das crianças e adultas/os na investigação e respeitar os princípios éticos preconizados pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2013), e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), além de submetermos o projeto ao Comitê de Ética, solicitamos autorizações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), direcionado às professoras do grupo e às famílias, para garantir a participação das crianças. A fim de obter o consentimento infantil, elaboramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi apresentado às crianças, com o objetivo de solicitar suas autorizações por meio de desenhos, para que fossem observadas, fotografadas e filmadas.

No decorrer do período da observação, acionamos um “radar ético”, designado por Skånfors (2009) como uma espécie de “alerta sensível” aos vários modos pelos quais as crianças podem expressar resistência ou recusa em serem observadas. Buscamos acompanhar suas interações a distância, aproximando-nos apenas quando percebíamos situações oportunas. Da mesma forma, a fim de preservar suas identidades, a dimensão ética foi fundamental: as crianças puderam escolher nomes fictícios para compor a pesquisa⁷, com intencionalidade de criar meios de participação nessa escolha. Como sugere Coutinho (2019, p. 65), “[...] os modos de identificação podem ser negociados com o participante, como a escolha de um nome fictício, e a descrição dos contextos deve garantir o anonimato, salvaguardando suas marcas identitárias”.

Para compreender as relações sociais das crianças observadas, direcionamos o olhar para os registros de campo, a partir de suas ações em contexto, evidenciando seus modos de vida e suas percepções sobre o mundo. O caderno de campo serviu para observar brincadeiras, diálogos, enredos e companhias mais recorrentes e preferidas. Com base nos pressupostos dos *Novos Estudos Sociais da Infância* (Prout; James, 1997), o processo de geração de dados teve como foco as ações e as relações sociais das crianças, o que reverberou na emergência e na centralidade do entrelaçamento das relações étnico-raciais e de gênero.

Para melhor compreensão das relações sociais estabelecidas pelas crianças, buscamos em Corsaro (1985, 2002) subsídios no conceito de *reprodução interpretativa*, engendrada nas *culturas de pares*. Para o autor, as crianças, como sujeitos competentes e produtoras de culturas, não se limitam a internalizar individualmente a cultura do mundo adulto no seu meio externo; ao contrário, elas contribuem com sua reprodução por meio de negociações com os adultos. Dessa forma, as crianças agregam nessa reprodução uma “[...] produção criativa de séries de culturas de pares com outras

⁶ Segundo Lia Schucman, branquitude consiste em uma posição social que determinados sujeitos (brancos) ocupam e que lhes confere sistematicamente privilégios, sobretudo “[...] no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos [...], cujas origens encontram-se no colonialismo e no imperialismo, mas que ainda se perpetuam na contemporaneidade” (Schucman, 2014, p. 84).

⁷ Para mais detalhes do processo, sugerimos a leitura de Buss-Simão e Agostinho (2023).

crianças” (Corsaro, 2002, p. 113). Assim sendo, as crianças não reproduzem a cultura do mundo adulto como mera repetição, mas fazem uma apropriação criativa, na medida em que internalizam essa cultura, suas informações e seus conhecimentos, aperfeiçoando-a, ressignificando-a e produzindo suas próprias culturas e seus próprios mundos sociais nas *relações de pares*. Por esse motivo, a socialização na infância pode ser compreendida mais como um processo reprodutivo (interpretativo) do que como um processo linear (Corsaro, 2002). Conforme o autor:

Uma mudança importante nestes mundos é o movimento das crianças fora do seu meio familiar. Através da interacção com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças reproduzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto (Corsaro, 2002, p. 114).

As *culturas de pares* compreendem “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Nesse viés, a *cultura de pares* se constitui como processo estruturante do cotidiano das crianças, sendo produzida e partilhada por elas por meio da experiência social nos modos como elas sentem, pensam e se relacionam, empreendendo os conhecimentos pertencentes à estrutura social dos adultos. Desse modo, as crianças trazem consigo vozes e marcas de outras relações sociais.

Privilégios e resistências nas construções identitárias de gênero e étnico-raciais

Ao longo da permanência em campo com o grupo de crianças, foi possível perceber nuances que envolvem a complexidade da construção da identidade étnico-racial entrelaçada às relações de gênero. Os dados produzidos na interlocução com o grupo de crianças permitem compreender que o entrelaçar dessas dimensões identitárias ocorre de modo relacional, já que se dá nas interações sociais do grupo e, igualmente, de forma situacional, isto é, em um contexto específico – notadamente, a instituição de Educação Infantil. Trata-se de um conhecimento complexo, no qual as crianças entrelaçam referenciais de gênero e étnico-raciais, percebendo de algum modo as diferenças, ora reproduzindo e perpetuando estereótipos e desigualdades, ora construindo novas formas de ser e estar no mundo, por meio de um processo ativo e interpretativo de apropriação de práticas culturais.

Dessa forma, compreendemos gênero como consequência da conjugação de inúmeras unidades de sentido, cultural e estruturalmente produzidas, sobre e a partir dos modos como os corpos são socialmente significados, ao mesmo tempo em que são concomitantemente construídos (Connell; Pearse, 2015; West; Zimmerman, 1987). De igual modo, a identificação e o pertencimento étnico-racial são compreendidos como “[...] o conjunto de saberes que as crianças negras elaboram para saber de si e podem ser compreendidos como posicionamentos tecidos na relação com seu corpo e com as matrizes culturais de seu grupo étnico-racial para se identificarem racialmente” (Pires, 2020, p. 18).

Tais compreensões permitem perceber que, no contexto da Educação Infantil – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças – as representações de gênero, bem como os privilégios da branquitude, se colocam como dimensões estruturantes das relações sociais. Desse modo, gênero e etnia-raça são entendidos como parte estruturante das relações sociais na instituição, possuindo dimensões específicas, pois enfocam uma multiplicidade de práticas culturais que regulam, adaptam e ajustam as diferenciações entre os corpos – de homens e mulheres; de meninos e meninas; de brancos, pretos e pardos. É necessário, contudo, reconhecer que existe uma diversidade de outros modos de ser e estar no mundo que ultrapassam esses dualismos (Santos, 2018).

Embora a unidade educativa seja reconhecida no Sistema Municipal de Ensino como uma instituição com amplo e sistemático trabalho de educação para as relações étnico-raciais, em diferentes momentos os dados revelaram um conjunto de situações que conferem certos privilégios à branquitude, seja na organização dos tempos e espaços, na presença das materialidades ou nas relações educativo-pedagógicas.

Para dar visibilidade aos entrelaçamentos das relações de gênero e étnico-raciais na perspectiva das crianças, cabe contextualizarmos que, nas ações educativo-pedagógicas, as professoras do grupo observado revelaram certa preferência por determinadas crianças, sobretudo algumas meninas brancas, que comumente eram solicitadas, pelas docentes, para realizar tarefas e favores, tais como buscar algo fora da sala, entregar ou solicitar objetos a alguém, distribuir materiais ao grupo, entre outros, ocupando, assim, um lugar de liderança e destaque. Tais ações reverberavam nas relações estabelecidas entre as crianças e na hierarquização de suas interações, visto que as meninas brancas privilegiadas pelas professoras eram igualmente as mais requisitadas pelas outras crianças nas brincadeiras.

Ana (branca) e Luísa (branca) eram as crianças que, corriqueiramente, lideravam as brincadeiras, sobretudo entre o grupo das meninas. Além de suas companhias serem as mais desejadas por seus pares, elas detinham certo nível de poder, liderança e prestígio nas rotinas de pares (Corsaro, 2009) do grupo investigado, sendo frequentemente procuradas pelas demais crianças para interagir e participar de brincadeiras. O excerto a seguir revela que o modo como algumas professoras do grupo se dirigiam a essas meninas determinava, por vezes, as relações estabelecidas entre as crianças:

Professora Luana (branca) chama as crianças para se sentarem em roda.

Luísa (branca): Professora, vamos fazer a rodinha do abraço?

Professora Luana: Vamos sim. Vou pegar as chamadas. - De posse do artefato, a professora Luana solicita: Luísa, conta quantas crianças têm hoje.

Cristiano (preto) observa ao redor e responde imediatamente: Tem onze!

Professora Luana: Cristiano, eu não pedi pra você! Você sempre se mete quando não é sua vez e não respeita a vez dos colegas. Luísa, quantas crianças têm?

Luísa: Tem nove!

Professora Luana: Conta de novo!

Luísa voltou a contar e responde: Tem onze crianças.

Professora Luana: Tá certo, tem onze!

Cristiano: Eu não disse que tinha onze?! (Notas de campo, 2 de setembro de 2022).

Nesse excerto, a professora atribui exclusivamente à Luísa (menina branca) a tarefa de contar a quantidade de crianças. Quando Cristiano (menino preto) tenta participar da contagem, a professora intervém e ignora sua contribuição, mesmo ele tendo respondido corretamente o número de crianças em sala. Luísa erra a contagem e a professora lhe dá mais uma oportunidade para acertar. Ao corrigir a resposta, a professora consente com sua participação. Esse diálogo revela, explicitamente, o lugar de privilégio que a menina branca ocupa no grupo, visto que, mesmo sua resposta sendo equivocada, é a participação dela que a professora deseja, ao mesmo tempo em que tenta silenciar o menino preto, transmitindo-lhe uma mensagem de que sua contribuição e seu comportamento são inadequados.

As manifestações da professora frente a Cristiano e Luísa, para além das diferenciações étnico-raciais, permitem identificar possíveis representações de masculino e de feminino que orientam as práticas, as relações e as intervenções no convívio dessa profissional com as crianças (Silva; Luz, 2010). Nessa perspectiva, a professora oferta “[...] aos meninos e às meninas experiências distintas ancoradas nos modelos de masculinidade e feminilidade padronizados em função de uma questionável naturalização do que é ‘mais adequado’ para cada sexo e reprimendo o que considera inadequado” (Silva; Luz, 2010, p. 25). Verificamos, no excerto, que as concepções

de masculino e feminino que orientam as ações da professora remetem a estereótipos de homem e de mulher em nossa sociedade, que são potencializados quando se articulam às relações étnico-raciais. De modo geral, se tais concepções comumente reforçam o lugar subordinado da mulher – o que pode, em alguma medida, contribuir para que a professora assegure o lugar de privilégio da menina (branca) –, no entanto, considerando as possibilidades de interação e experiências, o menino (negro) encontra-se, naquela cena, na condição de excluído, sobretudo quando lhe é vedado o direito à fala, em função da legitimação do “lugar da menina branca”, que indubitavelmente reforça o privilégio da branquitude.

Cristiano, porém, não se deixa silenciar e reitera: “*Eu não disse que tinha onze?*”, enfatizando que, desde o início, sua resposta estava correta. A situação descrita nesse excerto traz à tona dois tensionamentos: o primeiro, que, mesmo sem se dar conta da relevância de seus atos, a professora exclui Cristiano do diálogo, reprimindo sua participação. Supomos que tal ação seja influenciada pela supervalorização da liderança de pessoas brancas e sua hegemonia nas relações de poder, engendradas nos diversos segmentos e âmbitos de nossa sociedade, de modo que a professora possa não perceber sua repressão como uma exclusão do menino negro – figura comumente subjugada pelo racismo estrutural, que, em nossa sociedade, valoriza, normaliza e retroalimenta o protagonismo das pessoas brancas e, de maneira inversamente proporcional, invisibiliza, neutraliza e menospreza a população negra. Em segundo lugar, o excerto revela, na ação de Cristiano, que as crianças, sobretudo as negras, reivindicam direitos de participação, de serem ouvidas e reconhecidas como sujeitos, por meio de seus atos de resistência. Torna-se essencial, pois, “[...] compreender as formas de resistências que as crianças nessa faixa etária apresentam diante das situações de discriminação” (Dias, 2008, p. 207).

Ações educativo-pedagógicas como essas desvelam sutilezas que permitem à criança branca construir um sentimento de superioridade em relação às crianças negras, já que, no cotidiano, sobretudo de creches, pré-escolas e escolas, percebe diferentes nuances que permitem essa compreensão (Cavalleiro, 1998). Desse modo, se, por um lado, ações como a da professora em questão produzem nas crianças brancas uma sensação de superioridade, por outro, nas crianças negras, tais ocorrências promovem a conformação da inferioridade – o que é passível de inúmeros questionamentos. Assim, ratificamos a crítica de que “[...] à criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros” (Cavalleiro, 1998, p. 199).

Percebe-se, no excerto, aquilo que Cardoso (2018) nomeou como *paridade racial*, isto é, uma das inúmeras formas de enunciação da branquitude na relação adulta branca *versus* criança branca. Para a autora, a paridade – ou assimetria racial – é a origem, o estágio inicial de perpetuação da branquitude nas relações das professoras (comumente brancas) com as crianças brancas (Cardoso, 2018). Tal paridade é “[...] cercada de códigos de vivências que marcam as experiências educativo-pedagógicas de crianças brancas e negras no espaço da unidade educativa” (Cardoso, 2018, p. 146). Desse modo, o conceito de paridade racial ajuda a explicar a predileção de algumas professoras brancas do grupo observado por crianças brancas. Mais ainda: essa assimetria permite identificar uma homogeneidade estabelecida nas relações entre esses sujeitos, ou seja, há uma identificação, por meio do pertencimento racial, entre semelhantes que perpetua a manutenção dos privilégios das crianças brancas como forma de solidariedade racial (Cardoso, 2018).

Outro episódio que também evidencia os entrelaçamentos de gênero e étnico-racial nas relações educativo-pedagógicas compreende o momento de pentear os cabelos das crianças, seja pelas professoras ou por elas próprias. Segundo Gomes (2002), o cabelo representa um importante símbolo identitário. Para Dias (2008), diante de situações de discriminação sofridas pelas crianças negras acerca do cabelo, a reação mais comum entre as meninas é chorar ou reclamar. Entre os

meninos, há duas atitudes diante da desvalorização dos cabelos crespos: há os que buscam a autoafirmação com novos penteados e há os que cortam os cabelos bem curtos ou, mesmo, completamente – processo decisório que, no cotidiano, é determinado por familiares (pais, mães ou qualquer outro/a responsável pelas crianças). Trata-se de compreender os modos como os cabelos crespos (de meninos e meninas) são significados no espaço educativo (Gomes, 2002). Se, por um lado, como é o caso dos meninos negros do grupo investigado, os cabelos são mantidos bem curtos ou com a cabeça raspada, as meninas negras também têm seus cabelos manipulados e transformados pela ação dos adultos, pois, desde a mais tenra idade, elas são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, sendo as tranças as primeiras técnicas utilizadas. Entretanto, nem sempre elas são escolhidas pelas próprias meninas negras (Gomes, 2002).

Durante o trabalho de campo, não foram observadas situações em que os meninos recebam o cuidado e a atenção das professoras como as meninas da turma nos *momentos de pentear*. Diferentes estudos têm apontado que o momento do penteado, uma situação de cuidado pessoal repleta de trocas e de afetos entre a professora e as crianças, não contempla os meninos (Dias, 2008; Neves, 2008; Silva; Luz, 2010). Percebe-se, na situação descrita no excerto a seguir, que as ações educativo-pedagógicas das professoras são, comumente, orientadas por visões de feminino e de masculino, inclusive no reconhecimento “[...] das necessidades dos meninos e das meninas, em que a dimensão afetiva e do toque corporal, no cuidado com os cabelos, não é apreendida como necessidade para além das características de tamanho de cabelos que precisam ou não ser arrumados” (Silva; Luz, 2010). No caso dos meninos negros, tal fato faz com que eles

[...] sejam privados de carinho e atenção nos “momentos de pentear”, porque as educadoras, geralmente, entendem que os cabelos muito curtos ou cabeças raspadas dispensam o toque, isto é, o cuidado. Apesar das formas distintas com que cada um vive a situação de desprestígio dos cabelos crespos, essa é uma dura situação tanto para o menino quanto para a menina (Dias, 2008, p. 205).

No entanto, para os meninos de cabeça raspada essa ausência se apresentou de forma mais latente. O que se revelou, como no excerto a seguir, quando a professora penteava algumas crianças (meninas e meninos de cabelos curtos), enquanto as demais aguardavam em uma fila. Cristiano (menino preto e com cabeça raspada) montava um jogo de quebra-cabeça quando percebeu a professora guardando os objetos:

A Professora guarda os pentes, cremes e elásticos no armário.

Enquanto a professora guarda os objetos, Cristiano (preto) solicita a ela:

Cristiano (preto): *Oh professora, também quero pentear!*

A professora responde: *Agora chega! O salão já fechou!* (Notas de campo, 9 de outubro de 2022).

Mesmo Cristiano tendo reivindicado o desejo de ser cuidado, recebeu da professora uma afirmação negativa como resposta: “*O salão já fechou!*”. Fica evidente a dificuldade de a professora perceber que cabelos curtos dos meninos também devem receber atenção, já que “[...] não se trata de uma questão meramente estética, mas de atenção e carinho, isto é, de afetividade, tão importante nessa faixa etária”. Tal situação evidencia, sobretudo, “[...] o processo de valorização da criança que é capaz de fazer valer seu direito de ser cuidada” (Dias, 2008, p. 206), o que Cristiano buscou fazer, porém, sem sucesso.

Outro ponto que merece reflexão é o fato de, na experiência relatada, o pente utilizado não ser adequado para os cabelos crespos, já que possuía dentes finos, sendo apropriado para pentear cabelos lisos. Contudo, era utilizado para pentear todas as texturas de cabelos. Essa materialidade, dentre outras, revela o lugar de privilégio das crianças brancas no ambiente da instituição de Educação Infantil.

Desse modo, as ações educativo-pedagógicas das/os profissionais docentes, bem como a interação de meninos e meninas com os artefatos ofertados (ou negados) para elas, repercutem na construção da identidade das crianças. Ademais, as ações de cuidado e as relações afetivas a elas correspondentes estabelecidas pelas/os profissionais, bem como suas ausências, negações e silenciamentos, “ensinam” às crianças a se relacionarem, assim como contribuem para o desenvolvimento de suas autoestimas na construção de suas identidades étnico-raciais. Desse modo, é com base nas práticas de cuidado e nas relações afetivas que, na Educação Infantil, “[...] se exerce uma forma de ação educativa que ensina às crianças a se relacionarem com outros seres humanos, bem como se produz marcas na construção de suas identidades raciais” (Rosa, 2014, p. 5).

No entanto, as crianças, de modo ativo, interativo e inventivo, em suas culturas de pares (Corsaro, 1985, 2009), produzem formas de subverter os privilégios da branquitude no contexto da instituição de Educação Infantil. Identificamos, em um momento de brincadeira de salão de beleza observado durante a pesquisa de campo, que os próprios meninos produziram formas de acolhimento às diferenças, rompendo com o preconceito e realizando fissuras na estrutura social que rompem, de algum modo, com o *pacto da branquitude*⁸ e com as *fronteiras de gênero*:

A professora Maria sugere:

- Quem quer brincar de salão de beleza?

Aceitam brincar: Leandro (branco), Marcos (preto), Rafael (preto), Cristiano (preto).

A Professora arruma as cadeiras em cima do tapete em frente às janelas para organizar a brincadeira. Em dado momento, a Professora fala: vamos ver quem vai ser barbeiro e clientes, faz um pouco e depois troca.

Cristiano (preto) decide ser o barbeiro e Leandro (branco) o cliente. Marcos (preto): Eu quero ser barbeiro.

Rafael (preto): Tá bom, eu vou ser o teu cliente. Cristiano (preto) borrija creme, penteia e tenta amarrar os cabelos de Leandro (menino com cabelos longos) com elástico.

Marcos (preto) borrija creme e penteia o cabelo de Rafael (preto).

Leandro (branco) inverte a brincadeira e coloca Marcos (preto) para ser cliente, penteando seu cabelo. Quando me aproximo deles, Leandro (branco) diz à pesquisadora: o cabelo dele tá bem bonito, né Lu? Confirmo: Sim, tá bem lindo! (Notas de campo, 20 de setembro de 2022).

No referido excerto, a interação dos meninos suscita inúmeras reflexões, seja de ordem das relações étnico-raciais, afetivas ou de gênero. No que tange às relações étnico-raciais, observamos as crianças brancas e negras tocando, cuidadosamente, nos cabelos umas das outras, sem exercer comparações ou hierarquias acerca de suas texturas e diferenças. Do ponto de vista afetivo, percebemos que os meninos estabeleceram relações de reciprocidade no toque e no elogio. E, concernentes à relação de gênero, pelo fato de a brincadeira ocorrer em um grupo *intragênero*, dos meninos, que se tocaram, estabelecendo entre si relações de afeto que rompem com as *fronteiras de gênero* e com estereótipos atribuídos aos meninos, de modo que, com suas ações, revelam que são capazes de trabalhar culturalmente o gênero. Visto que essa relação afetiva entre os meninos é comumente compreendida pelas/os adultas/os como uma forma de transgressão às normas hegemônicas de masculinidade (Connell; Pearse, 2015), tanto que, ao longo da vida, quando os meninos se tornam homens, vão sofrendo, cada vez mais, repressões e proibições sociais ao expressarem sentimentos de carinho e amizade nas relações *intragêneros*, isto é, nas interações que estabelecem entre si (Ferreira, 2002).

De modo geral, as crianças (brancas e negras) tensionam tanto as *fronteiras de gênero* quanto o *pacto da branquitude*, causando fissuras nas estruturas sociais ao elaborarem novos discursos acerca

⁸ O pacto da branquitude, “[...] em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2022, p. 62), mas que, de algum modo, reforçam os privilégios sociais das pessoas brancas.

do lugar social que ocupam. Assim sendo, elas criam diversas maneiras de se relacionarem com seus pares, por meio dos afetos, ultrapassando as barreiras do preconceito na valorização da diferença étnico-racial e de gênero.

Gênero, etnia-raça e conflito: outras/novas possibilidades produzidas pelas crianças

Ao longo da pesquisa de campo, percebemos que meninas e meninos, nas relações *intragênero*, possuíam formas de se relacionar distintas, que ora reproduziam estereotípias, ora evidenciavam novas/outras possibilidades de ser e estar no mundo com base nas diferenças de gênero e étnico-raciais. As relações entre os meninos, por exemplo, eram, geralmente, pautadas em ações de solidariedade, apoio, amparo e harmonia, permitindo que suas interações fluíssem com maior facilidade, o que, aparentemente, gerava menos conflitos, como vimos no excerto da *brincadeira de salão de beleza*. Contrariando o que a maioria das pesquisas sobre relações de gênero evidenciam, as cenas do excerto a seguir vão ao encontro dos dados da pesquisa de Goodwin (2001), que refuta a noção de que as mulheres não são competitivas ou que sejam mais passivas em comparação com os meninos:

Estamos no refeitório, as crianças ocupam as mesas e a biblioteca para brincar.

Marcos (preto) *senta-se à mesa e observa as meninas Taila (branca), Ana (branca) e Victória (parda) brincando de boneca.*

Taila *fala para Marcos: Tu não pode brincar!*

Marcos: *Mas eu não quero brincar! [Marcos se afasta da mesa].*

Percebo que a boneca e a bolsa da brincadeira são de Taila e é ela quem “manda” na brincadeira.

Victória pega a bolsa e tenta guardar algo dentro. Mas Taila tira de sua mão e coloca sobre a mesa, distante de Victória, dizendo: Não, agora não é pra arrumar!

Taila *pede à Ana: Me dá ela, Ana; a boneca é minha! Não posso nem arrumar ela?!*

Taila *puxa da mão de Ana: Me dá ela agora! Agora é a vez da Victória segurar, tu já segurou um monte.*

Taila entrega a boneca para Victória, vai para mesa ao lado desenhar e fica observando a brincadeira das colegas de longe.

Ana abre a bolsa e tira algo de dentro.

Taila *observa de longe, coloca a mão na cintura e grita: Meninas, para com isso agora! Não falei pra fazer isso!*

Taila *vem até a mesa em direção às meninas: Por acaso eu falei pra vocês abrirem? [Se referindo à bolsa.]*

Taila tira a bolsa da mão de Ana e a escova de cabelos da mão de Victória.

Taila *tira a boneca da mão de Victória e logo devolve a ela: É pra vocês cuidarem e não é pra mexer na bolsa!*

Taila volta a se sentar na mesa do desenho e começa a desenhar.

Victória tira a mamadeira da bolsa, dá para a boneca.

Taila *Observa e volta em direção às meninas, dizendo: Eu já falei tudo!*

Ana *justifica: A Victória pegou a mamadeira de dentro.*

Victória: *Não, eu não peguei!*

Taila *pergunta: Quem foi? Fala se não, vou pedir pra diretora ligar as câmeras. [Ao avistar a diretora no refeitório.]*

Taila: *É pra dar só a mamadeira e mais nada!*

Ana *pergunta à Taila: Posso pegar a bolsinha dela?*

Taila *vem até a mesa e responde: Não! [Voltando para a mesa de desenho.]*

Victória coloca a boneca no colo pra dormir. Canta e fazendo sinal de silêncio com o dedo nos lábios, solicitando para Ana ficar quieta.

Ana: *Taila, quando ela acordar eu vou dar esse mamazinho pra ela tá?*

Taila faz sinal afirmativo com a cabeça.

Ana *solicita para Taila: Agora eu posso dar mamar pra ela?*

Taila concorda com a cabeça.

Luísa (branca) se aproxima com Laura (parda) e pedem pra brincar.

Victória *responde: A Taila que decide!*

*Luísa e Laura vão até Taila pedir pra brincar com a boneca. Taila permite. **Luísa** diz: A Taila deixou!*

Victória: Não, mas ela tem que terminar de mamar!

Luísa tira a boneca do colo da Victória, embala um pouco e dá para Laura embalar.

Laura entrega a boneca para Ana que a coloca em pé no seu colo.

Victória: Depois eu que faço ela dormir, tá Ana?

Ana dá uns tapas nas costas da boneca: Agora ela precisa arrotar.

Taila se aproxima, olha para os gestos de Ana e diz: Vai matar a menina! Me dá! [Tirando a boneca da mão de Ana.]

Victória diz: Ela tava batendo nas costas da bebê!

Ana: Era pra ela arrotar!

Taila: Mas não pode bater nas costas! [E entrega a boneca para Laura.]

Ana: Eu não tava batendo!

Victória: Tava!

Ana aperta o braço de Victória.

Luísa observa a situação e comenta: Meu Deus Ana, porque apertar o braço dela?

Ana justifica: A Victória todo dia fala isso pra mim, todo dia!

Victória: Mas não precisa apertar meu braço!

Ana: Mas você só quer me estressar!

Taila: Ah é claro né, você estressa ela daí ela também te estressa!

Victória: Eu vou falar pra professora!

Victória foi em direção à professora Francisca e **Ana** correu atrás, ambas reclamando: Oh professora!

Victória reclama: A Ana apertou meu braço!

Ana reclama: A Victória tá me incomodando!

Enquanto isso Taila, Laura e Luísa saem da mesa com os brinquedos em mãos e vão brincar em outro lugar, buscando despistarem-se de Victória e Ana. (Notas de campo, 20 de outubro de 2022).

De início, Marcos (menino preto) se aproxima e observa a brincadeira das meninas, demonstrando interesse, na possível tentativa de ultrapassar as *fronteiras de gênero* e interagir com elas. Contudo, sua participação é imediatamente negada por Taila. Nessa interação, podemos observar uma relação conflituosa, permeada pelo desejo de posse dos brinquedos de Taila, menina branca. No papel de liderança, Taila, dona do brinquedo desejado (a boneca e seus pertences), passa a comandar a brincadeira de maneira arbitrária. Observa-se que, mesmo Taila não brincando diretamente com as outras meninas, participa da interação ao monitorar o modo como elas brincam, dando-lhes ordens de como a brincadeira deveria ocorrer.

Ana (branca) tenta de várias formas conquistar a posse da boneca, porém, sem sucesso. Ao usar a estratégia de pedir para dar *o mamar à boneca, quando acordar*, Taila finalmente consente. Entretanto, nesse momento, Luísa (branca) e Laura (parda) se aproximam, solicitando participar da brincadeira. Com a imediata aprovação de Taila, Luísa tira a boneca das mãos de Victória (parda) sem o seu consentimento. Vale lembrarmos que Luísa é a menina branca que observamos no grupo ocupando lugares de privilégio, sendo protagonista nas relações em diversas situações. Nota-se que seu lugar de prestígio no grupo lhe proporciona poder para se apossar do brinquedo desejado, tirando-o das mãos de Victória (parda) sem o menor esforço.

Em seguida, ao oferecer a boneca para Laura (parda), decide, mais uma vez, repassar o brinquedo a quem lhe convém. Depois de brincar, ela passa a boneca para Ana, que, finalmente, consegue brincar. No entanto, Ana imediatamente perde a posse do brinquedo ao decidir bater nas costas da boneca, ação culturalmente utilizada para fazer bebês regurgitarem. Do ponto de vista da *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002), consideramos que, mesmo sendo uma ação cultural muito utilizada e compreendida pelas meninas em suas brincadeiras, esse momento serviu, estrategicamente, como justificativa para que Ana perdesse o brinquedo. Desse modo, observamos que a brincadeira foi permeada por relações de poder entre as meninas, atravessada pelo constante conflito entre Ana e Victória, culminando em agressão física e insatisfação de ambas as partes.

Cabe considerarmos que, no senso comum, o conflito comumente é compreendido como algo negativo e, portanto, frequentemente visto pelas pesquisadoras feministas como alternativa à interação cooperativa, utilizada para tipificar as interações entre mulheres. Isso porque o conflito é equiparado à agressão (Shantz, 1987, p. 284 *apud* Goodwin, 2002, p. 230, tradução nossa), sendo definido como “[...] atos praticados com a intenção de prejudicar outra pessoa, você mesmo ou um objeto”. No entanto, contrariando essa perspectiva, o conflito constitui “[...] um impulso essencial para a mudança, adaptação e desenvolvimento”, conforme defende Goodwin (2002, p. 230, tradução nossa), sustentada em Shantz (1987, p. 284). Os desentendimentos e as discordâncias entre as meninas nas definições de papéis sociais a assumirem durante as brincadeiras foram igualmente observados por Buss-Simão (2012), ao destacar a brincadeira como uma aprendizagem social:

Assim como brincar não é inato, também não basta ser criança para ser aceita num grupo de crianças e nas suas brincadeiras. Para que a brincadeira aconteça é preciso compartilhar de um repertório comum, pois a brincadeira é um espaço social, o qual, não se cria espontaneamente, mas acontece em consequência de uma aprendizagem social que necessita de um compartilhamento por todos que dela participam (Buss-Simão, 2012, p. 240).

Observamos que, em outros momentos nas relações cotidianas do grupo de pares, quem detinha o poder de liderar as brincadeiras era Ana. Todavia, como Taila era a dona dos brinquedos, a menina buscou assumir esse lugar de liderança, revertendo a situação e colocando Ana em posição de obediência às suas regras. Desse modo, a brincadeira revelou também as relações de poder entre ambas, meninas brancas, representadas pela troca dos papéis sociais na brincadeira.

Conforme mencionado, as crianças internalizam e repercutem as desigualdades e a separação de gênero por meio de padronizações reafirmadas cotidianamente, reproduzindo-as de modo ativo e interpretativo (Corsaro, 2002, 2009). Assim, a conformação de papéis sociais, característica das relações de gênero, promove a separação, a hierarquização e posiciona, em duas extremidades opostas, as crianças, circunscrevendo campos de ação que são caracterizados como brincadeiras ditas de meninas e de meninos, consolidando *fronteiras de gênero*. Dessa forma, a ação excludente de Luísa e Laura com Cristiano é um exemplo das interpretações por meio das quais as crianças reproduzem as relações de gênero pautadas na lógica binária.

As relações *intergênero* (meninas com meninos) foram observadas durante as visitas em campo, porém de forma mais esporádica. A cena a seguir foi significativa, uma vez que evidenciou uma dessas exceções:

Leandro (branco) e **Marina** (preta) brincam de casinha. Leandro é o pai, e Marina é a filha.
Leandro fala para Marina: Filha vai pro banho!
Leandro vai tomar banho, e finge lavar seus cabelos.
Marina observa a seriedade com que o amigo brinca e acha engraçado dando uma gargalhada.
Leandro fala para Marina: Filha, a toalha, por favor!
Marina improvisa uma toalha.
Leandro diz: Deu, pode vim! Filha, dá a toalha agora!
Leandro enrola a toalha na cintura, Marina dá uma gargalhada e vem até mim pra mostrar.
Marina: Oh professora, olha lá! Apontando para Leandro.
Leandro sai do banheiro e diz: Vamos arrumar essa casa, tá uma bagunça!
Marina: Tá bom!
Ainda com a toalha na cintura, Leandro pega um pano e limpa o chão da casinha, depois finge torcer e diz para Marina: Filha, vai brincar na rua enquanto eu limpo a casa.
Marina: Tá papai!
Leandro pendura o pano no varal, coloca as mãos na cintura e observa a organização da casa.
Marina vai para o banheiro, finge tomar banho e fica cantarolando.
Marcos (preto) entra na casinha, se aproxima e conversa com Leandro.
Marina deita no sofá da casinha e simula um choro de bebê.

Marcos observa os gestos de Marina, sorri e diz: A Marina tá dando trabalho pro Lelé! (Notas de campo, 25 de outubro de 2022).

A forma como Leandro reage seriamente à brincadeira, reproduzindo as ações que ocorrem no meio social, porém, majoritariamente protagonizadas por mulheres, chama atenção de Marina, que gargalhava durante a interação. As ações de Leandro no papel de pai – limpando o chão da casa, torcendo e estendendo o pano – causaram estranhamento em Marina, levando-a a tal reação. É preciso considerar que as ações praticadas por Leandro na brincadeira expressam um comportamento social exercido majoritariamente pela figura feminina de mulheres e mães. Vale ressaltarmos que o estranhamento de Marina frente às ações de Leandro ganha força pelo fato de as desigualdades de gênero estarem naturalizadas nas relações sociais; afinal, “[...] nas relações familiares, no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes ainda [são] tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina” (Pereira; Oliveira, 2016, p. 280).

Durante a pesquisa de campo, Leandro (branco) foi a criança que mais rompeu com as *fronteiras de gênero*, transitando no mundo dos meninos e das meninas, “[...] recusando-se em aceitá-las e a ‘encaixar-se’ apenas no lado do ‘território masculino’, o menino se posiciona, precisamente, na fronteira, ‘no lugar entre’” (Ferreira, 2002, p. 124). Além de Leandro (branco), Taila (branca) também foi observada transitando no *entre-lugar*, nas *fronteiras de gênero*, visto que a observamos, algumas vezes, interagindo com alguns meninos, principalmente com Cristiano (preto), compartilhando de suas brincadeiras preferidas, seja em jogos de mesa, desenhos ou no jogo de futebol. Tais ações e relações sociais nos mostram que as crianças são muito criativas em suas interações e não simplesmente incorporam as expectativas de gênero socialmente construídas. Para Finco (2015, p. 54):

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

As *ações de fronteira* de Leandro, ao mesmo tempo em que desafiam as noções de pertencimento de gênero e os estereótipos culturalmente definidos, trazem indicações de outras possibilidades de vivenciar as relações de gênero, sobretudo porque são marcadas por uma fluidez e uma transitoriedade nos mundos *genderizados*, que, para Leandro, já não mais se definem como territórios separados. Parece-nos que Leandro já não percebe as interações que estabelece com os pares a partir de binarismos que impõem fazer “isto ou aquilo”, mas, sim, suas ações nos permitem compreender que ele busca, nas interações com os pares, criar situações em que coexistem o “isto e o aquilo”. Fluidez e trânsito nos mundos *genderizados* em que não existe apenas um único modo de ser homem ou de ser mulher, pois as pessoas são singulares. Assim como há muitas formas de ser feminino ou de ser masculino, tendo em vista que mulheres e homens, meninas e meninos, são, ao mesmo tempo, sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos, características que são também constitutivas (e conformadoras) das relações de gênero (Pereira; Oliveira, 2016).

As cenas de campo descritas e analisadas nos levam a afirmar que, para os *Estudos Sociais da Infância*, se torna de grande relevância acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo de entrelaçamento das identidades de gênero e étnico-raciais é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, dando visibilidade para os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com as/os adultas/os.

Ao atentar para os usos que as crianças dão a esses conhecimentos, emerge a dimensão afetiva no entrelaçamento das relações de gênero e étnico-raciais. Por meio de diversas expressões corporais e verbais, manifestadas pelas crianças ao longo da pesquisa de campo, é possível evidenciar os vínculos construídos por elas nas culturas de pares, permeadas pelas relações afetivas, ao externalizar: “*você quer ajuda?*”, “*você é mais esperta do que eu!*”, “*eu trouxe um presente pra você*”, “*obrigado, parceiro!*” e “*me dá um abraço!*” (Notas de campo, respectivamente 19 de outubro, 13 de outubro, 25 de outubro e 8 de novembro de 2022).

Por meio desses laços e vínculos construídos pelas crianças, enquanto reafirmam suas relações afetivas, elas negociam as situações vividas, constroem e aprendem valores e princípios que levarão por toda a vida, na constituição de suas identidades de gênero e étnico-raciais e nas suas relações sociais. Como sugere Trinidad (2011, p. 121):

De forma persistente, as crianças proclamavam e reafirmavam suas relações de amizade como um valor importante de suas vidas. De fato, ao vivenciar situações, em que negociam, as crianças constroem e aprendem sobre alguns valores e princípios que podem ser utilizados e desenvolvidos por toda uma vida.

Os dados da pesquisa reafirmam que as crianças, nos diversos momentos de interação entre pares, demonstraram o afeto como possibilidade de acolhimento da diferença étnico-racial e de gênero. Entretanto, isso não significa que as crianças não produzam e reproduzam desigualdades, preconceitos e estereótipos, visto que estão imersas em uma sociedade cujo racismo e a dicotomia de gênero são estruturais, de forma que, nas suas relações sociais, nos mostraram o quanto estão imersas socialmente em uma lógica binária que as ensina, de maneira classificatória e hierarquizada, como comportar-se enquanto meninas e meninos.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar os modos como as crianças vivenciam os processos de socialização frente à construção das identidades de gênero e étnico-raciais nas tramas relacionais cotidianas que vivenciam entre si e na relação com adultas/os profissionais responsáveis pelas ações de cuidado e educação em um contexto de educação coletiva. As relações estabelecidas com o grupo de crianças no campo de pesquisa permitiram identificar que elas ora aprendem, legitimam e reproduzem diferenças de gênero e étnico-raciais, ora subvertem e acionam novas significações dos elementos culturais e sociais, que rompem com estereótipos e privilégios.

Nesse jogo interacional, as crianças se relacionam entre si, com adultas/os, com elementos materiais e simbólicos de nossa cultura e se constituem enquanto sujeitos de gênero e membros de um grupo étnico-racial, *reproduzindo* de maneira *interpretativa* diferentes dimensões da vida social. Dessa maneira, conforme assinala Corsaro (2009, p. 35), “[...] as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” – o que também pode ser verificado no que se refere às relações étnico-raciais.

Nas interações entre pares e com adultas/os, com a cultura e com os conhecimentos produzidos nessas relações, as crianças, como atores sociais competentes, se veem em meio a um contexto de ação: a instituição de Educação Infantil, que é estruturalmente organizada pelas/os adultas/os. Ao vivenciarem os entrelaçamentos dos processos de construção das identidades de gênero e étnico-raciais, por vezes, elas reproduzem e legitimam os preconceitos apreendidos socialmente; outras vezes, se mostram como seres inventivos e criativos, resistindo, ressignificando e superando a produção de estereótipos e de preconceitos, questionando as desigualdades de gênero e o racismo, refutando, inclusive, a manutenção dos privilégios da branquitude.

As crianças desta pesquisa evidenciaram, portanto, que não existe apenas um único modo de ser menina ou menino, pois elas são singulares, constituídas por diferentes pertencimentos: étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos. Assim como nos mostram, por meio de suas relações sociais, o reconhecimento da alteridade como possibilidade para a construção de outras/novas formas de viver a infância.

Referências

AGOSTINHO, L. M. **“Eu queria ser branco”**: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

AGOSTINHO, L. M.; BUSS-SIMÃO, M. “Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: Entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero nas relações sociais num contexto de educação infantil. **Aprender**, Portalegre, n. 48, p. 71-83, 2024. DOI: <https://doi.org/10.58041/aprender.220>

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Research with children**: perspectives and practices. 2. ed. London: Routledge, 2008. p. 271-290.

ANDRADE, A. B. **“Sou criança, sou negra, também sou resistência”**: narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras no *YouTube*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries**. Londres: G. Allen and Unwin, 1969.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 55, 939-960, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400008>

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, 37-59, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS02>

BUSS-SIMÃO, M.; AGOSTINHO, L. M. “Você tá filmando a gente, né?”: escuta e participação das crianças na pesquisa. **Linhas críticas**, Brasília, v. 29, e50547-21, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350547>

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARVALHO, T. R. **Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHAVES, R. S. L.; FINCO, D. Representações de meninas negras brasileiras: literaturas infantis como lugares seguros. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 9, e2024953, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol9.9531>

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo: Versos, 2015.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi17.1521>

CORSARO, W. A. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood: Ablex, 1985.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ed.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 62-65.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 762-773, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i3.5426>

DIAS, L. R. Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. In: CARVALHO, M. P.; PINTO, R. P. (org.). **Mulheres e desigualdades de gênero**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-208. (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC)

FARIAS, A. C. B. A. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, M. M. M. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, R.; CONCEIÇÃO, A. P. S. Além da caixa rosa ou azul: gênero, brincadeiras e resistência na educação infantil. **REI – Revista de Educação do UNIDEAU**, Getúlio Vargas, v. 5, n. 1, e267, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/reiv5n1-016>

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Formazioni Open Journal of Education**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015. DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-17329

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, 42, p. 89-101, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Municipal nº 4.446/1994**. Institui a inclusão do conteúdo “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis: Câmara Municipal De Florianópolis, [1994]. Disponível em: <https://www.cmf.sc.gov.br/proposicoes/Leis-Ordinarias/1994/1/0/76474>. Acesso em: 1 set. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2016.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOBBI, M. A. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 139-156, 2016.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

GOODWIN, M. H. Organizing participation in cross-sex jump rope: situating gender differences within longitudinal studies of activities. **Research on Language and Social Interaction**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 75-106, 2001. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3401_4

GOODWIN, M. H. Building power asymmetries in girls' interaction. **Discourse & Society**, [s. l.], v. 13, n. 6, p. 715-730, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926502013006752>

GRAUE, E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **IBGE**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 8 set. 2025.

KELLE, H. Mädchenkultur: jungenkultur oder *eine* kultur der zweigeschlechtlichkeit? **Feministische Studien**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 131-142, 1997. DOI: <https://doi.org/10.25595/662>

KELLE, H. Geschlechterterritorien: eine ethnographische Studie über Spiele neun-bis zwölfjähriger Schulkinder. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, [s. l.], v. 2, p. 211-228, 1999.

KELLE, H. Gender and territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old schoolchildren. **Journal of Contemporary Ethnography**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 164-197, 2000. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/089124100129023864>

MORROW, V. Understanding gender differences in context: implications for young children's everyday lives. **Children & Society**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 92-104, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00017.x>

MOURA, A. A. S. **As relações étnico-raciais na educação infantil**: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020.

NEVES, V. F. A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, p. 147-163, jan./jun. 2008.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 273-288, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.7061>

PIRES, S. R. **Pertencimentos étnico-raciais na infância**: o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (org.). **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: The Falmer Press, 1997. p. 7-34.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSA, D. C. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pró-Posições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

SALGADO, R. G. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 32, n. 86, p. 117-136, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000100008>

SANTOS, E. **Corpo e cabelo negro**: (re)significações e interações com e de crianças em uma escola de Educação Infantil de BH. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, S. V. S. Estrutura e agência nas interseções de gênero e infância: implicações para a Educação Infantil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2018.

SANTOS, S. V. S. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 731-750, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428325>

SANTOS, S. V. S.; BAPTISTA, M. C. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 201-229, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ds08>

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da brancura paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>

SHANTZ, C. U. Conflicts between children. **Child Development**, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 83-305, abr. 1987. DOI: <https://doi.org/10.2307/1130507>

SILVA, C. S. D. **Relações de gênero e pertencimento étnico racial na educação infantil: a perspectiva das crianças**. 2024. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 34, p. 17-39, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>

SKÅNFORS, L. Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. **Childhoods Today**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-22, 2009.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in schools**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 33, p. 265-283, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. Doing Gender. **Gender and Society**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243287001002>

Recebido em 25/03/2025

Versão corrigida recebida em 19/08/2025

Aceito em 21/08/2025

Publicado online em 15/09/2025